



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS  
LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA

DEYLANE GLEYCE LAURENTINO DA SILVA

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA DE CORDEL NAS AULAS DE  
LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

João Pessoa

2018

DEYLANE GLEYCE LAURENTINO DA SILVA

**A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA DE CORDEL NAS AULAS DE  
LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS  
FINAIS**

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura  
Plena em Letras da Universidade Federal da  
Paraíba — UFPB, em atendimento aos requisitos  
para obtenção do título de Licenciada em Letras,  
com habilitação em Língua Portuguesa.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima  
Benício de Melo

João Pessoa

2018

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

S586i Silva, Deylane Gleyce Laurentino da.

A importância da literatura de cordel nas aulas de  
língua portuguesa no ensino fundamental - anos finais /  
Deylane Gleyce Laurentino da Silva. - João Pessoa,  
2018.

52 f.

Orientação: Maria de Fátima Benício de Melo.  
Monografia (Graduação) - UFPB/CCHLA.

1. Literatura de cordel e ensino. 2. Língua portuguesa.  
3. Anos finais do ensino fundamental. I. Melo, Maria de  
Fátima Benício de. II. Título.

UFPB/CCHLA

DEYLANE GLEYCE LAURENTINO DA SILVA

**A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA DE CORDEL NAS AULAS DE  
LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS  
FINAIS**

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Letras, habilitação em Língua Portuguesa.

Data da Aprovação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Banca examinadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Benício de Melo  
Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina de Assis  
Examinadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alvanira Lúcia de Barros  
Examinadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eneida Martins de Oliveira  
Suplente

## RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso visa mostrar a importância de se trabalhar com a literatura de cordel em sala de aula nos anos finais do ensino fundamental na disciplina de Língua Portuguesa. Para discutir esse assunto, analisamos o resultado de um questionário aplicado em sala de aula, a 10 (dez) alunos, de cada um dos anos escolares correspondentes (6º, 7º, 8º e 9º) acerca da literatura de cordel. Concluímos que é muito significativo que a escola amplie os conhecimentos dos alunos, abra novas possibilidades de acesso aos diferentes tipos de literatura e por que não com a contribuição do cordel? A literatura de cordel é um exemplo de cultura popular que já enfrentou muitas dificuldades, mas resistiu e vem resistindo. O trabalho com esse tipo de literatura se justifica, sobretudo, por ela ter forte raiz nordestina e ter sido fundada (no estilo atual) por paraibanos. Para alcançarmos nosso propósito, utilizamos os seguintes aportes teóricos: Cosson (2006); Cardoso (2011); Haurélio (2010;2013); Lajolo (2018); Rocha e Oliveira (2014); Soares (2013); Tavares (2005); os documentos oficiais, LDB, PCN's, DCN's e BNCC.

**Palavras-chave:** *Literatura de cordel e ensino. Língua portuguesa. Anos finais do ensino fundamental.*

## SUMÁRIO

<b>Introdução.....</b>	<b>07</b>
<b>2. O ensino da língua portuguesa nos contextos social e escolar.....</b>	<b>09</b>
2.1 Literatura: etimologia e diferentes conceituações.....	11
2.2 Literatura em sala de aula: dificuldades e contribuições.....	13
<b>3. A literatura de cordel.....</b>	<b>17</b>
3.1 Algumas características da literatura de cordel.....	19
3.2 A literatura de cordel em sala de aula e sua importância.....	23
3.3 Orientações pedagógicas dos documentos oficiais sobre a literatura de cordel.....	27
<b>4. Metodologia.....</b>	<b>31</b>
<b>5. Descrição e análise dos dados.....</b>	<b>32</b>
<b>6. Considerações Finais.....</b>	<b>47</b>
<b>Referências.....</b>	<b>48</b>
<b>Apêndice.....</b>	<b>51</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>52</b>

## Introdução

Quando atuamos como educadores, percebemos e encontramos as dificuldades e lacunas existentes, na tentativa de se trabalhar em sala de aula com a literatura. A prática de ensino e aprendizagem da língua portuguesa com a tripartição das aulas em gramática, literatura e redação parecem ser conteúdos estanques, que se encerram em si mesmos. Tal prática, prejudica, de certo modo, o ensino de literatura.

O ensino tradicional de literatura mostra-se limitado; parece não estar vinculado à língua, que é viva; mas, sim, ao passado, à história, a épocas, ligada a algo estático. Decoram-se datas, períodos, escritores, obras, características, resumos. A priori, nas escolas públicas nem temos ensino de literatura no ensino fundamental, temos no ensino médio, que vem a ser fragmentado, dividido, só inicia um movimento literário quando finaliza outro, como se não houvesse diálogo entre eles. A ênfase restringe-se ao estudo dos contextos históricos e características, às vezes, até geram controvérsias: é deste período mesmo? Há um pouco das características dos dois períodos etc. Segundo as DCN's (1998b), isso resulta em um acúmulo, e não na reflexão e interação. O núcleo da aprendizagem termina sendo apenas a criação de rituais de passagem e de hierarquia, contrapondo-se, inclusive, à concepção abrangente da educação. Por que muitos educadores se negam a incluir a literatura no ensino fundamental? Por que não usar os textos literários para ensinar a ler? Para muitos professores e estudiosos da área de Letras, a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular (COSSON, 2006, p. 20).

A divisão da literatura, segundo a faixa etária do leitor, nos dois níveis de ensino, que coloca, de um lado, a literatura infanto-juvenil e, de outro, a chamada literatura “adulta”, é outra falha da escola, descrita por Cosson (2006). Há um gigante espaço entre as duas literaturas e seus leitores, como se a literatura não acompanhasse o leitor e servisse apenas enquanto sua matrícula estivesse efetiva.

Este estudo é voltado para o ensino da literatura no ensino fundamental, que, como afirma (COSSON, 2006), tem a função de sustentar a formação do leitor. A

temática desta pesquisa surgiu do interesse pela literatura de cordel (doravante, LC), bem como das observações das aulas de língua portuguesa do ensino fundamental. As questões norteadoras desta pesquisa são as seguintes: qual o cenário de dificuldade do ensino da literatura na escola? Qual a relação entre literatura e escola? Trabalha-se efetivamente com a literatura de cordel em sala de aula? O que os documentos dizem a respeito do ensino da literatura de cordel nos anos finais do ensino fundamental?

O trabalho desenvolve uma pesquisa bibliográfica e também possui um caráter quantitativo por se basear em resultados obtidos através da aplicação de questionário. Numa visita a uma escola pública, Estadual, aplicamos o questionário em sala de aula aos alunos do 6º ao 9º anos do ensino fundamental, distribuímos os dados obtidos em uma tabela e gráficos, descrevemos e analisamos as respostas dos alunos. Nosso objetivo é averiguar a importância de se trabalhar com a LC nas aulas de língua portuguesa, refletindo sobre a relação entre literatura e escola, observando se trabalha efetivamente com a LC em sala de aula e, sondando as sugestões dos documentos oficiais da educação (LDB; PCN's; DNC's; BNCC) sobre a LC no âmbito escolar.

As possíveis respostas para tais questões estão distribuídas ao longo do trabalho. Para isso, procuramos iniciar com duas relações: o ensino da língua portuguesa e da literatura nos contextos social e escolar. Com essas abordagens, refletimos sobre nossa formação e mediação, como educadores, no processo entre alunos e textos, como estamos atuando em sala de aula a respeito desse saber literário e com quais leitores estamos contribuindo formar. Procuramos também, através de um breve histórico, encontrar indícios do valor do cordel e como esse é visto atualmente em sala de aula, suas características, e pertinência e seu mérito de seu estudo. Sondamos as sugestões dos documentos oficiais (LDB; PCN's; DCN's; BNCC) sobre a LC, no âmbito escolar e, por fim, apresentamos o resultado do questionário para sondagem e comprovação das afirmações centrais do trabalho.



## 2 O ensino da língua portuguesa nos contextos social e escolar

O ensino da língua portuguesa tem um grande peso na qualidade e eficiência da educação brasileira, afinal é através dele que iremos desenvolver as habilidades de ler e escrever, que abrangem desde a atividade mais básica, a comunicação, à atividade mais complexa, uma transformação social e o exercício pleno da cidadania. O ensino de literatura, por sua vez, fará de seus alunos leitores críticos que deverão construir sentidos do texto. Para isso, a “leitura de mundo” que, segundo Freire (1982), é o que a criança percebeu e aprendeu antes mesmo de aprender a ler as palavras, não é excluída, e torna singular cada processo entre pessoa x leitura. Os objetivos gerais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) dos anos finais do ensino fundamental indicam a importância de que os alunos sejam capazes de:

utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. (BRASIL, 1998a, p.07-08)

Diante desta citação, indagamos: será que nossa educação está garantindo isso? De fato, quando a escola cumpre seu papel no processo de aprendizagem, os educandos conseguem interagir não apenas no âmbito escolar, mas, principalmente, fora dele. Saber utilizar as diversas linguagens, de acordo com o contexto, lugar e indivíduos, é de suma relevância; assim, os discentes se fazem compreendidos na leitura que constroem do mundo e compreendem as demais.

Em nossa tarefa de ensinar a ler e escrever, os PCN's (aqui a introdução que está disponível separadamente do documento como um todo) ressaltam a importância de não apenas decifrar e decorar signos:

[...] a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. (BRASIL, 1997, p.15)

E são reforçados pelos PCN's dos anos finais do ensino fundamental:

[...] aprendê-la (a língua) é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1998a, p. 20)

Nestes trechos, é salientado o grande revés do ensinar a ler e escrever, não apenas decifrar/decorar as palavras, mas, sim, ter um uso mais amplo e profundo da língua, de como usá-la para nos expressarmos e compreendermos os textos que circulam socialmente. Sobre a escola e os educadores está a incumbência de não se prender a atividades de repetições, de “recolagem”, mas desenvolver para os alunos atividades que os façam refletir, discutir, aprimorar, que explorem seu intelecto, e, como descrevem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (DCN's, 1998b), que cada aluno exerça a criticidade, estimulando a dúvida construtiva, a análise de padrões em que direitos e deveres devam ser considerados na formulação de julgamentos; a criatividade, estimulando a curiosidade, o espírito inventivo, pesquisas, experiência, descobertas.

O documento oficial também enfatiza a importância de os educandos estarem sempre em desenvolvimento e evolução, refletindo numa boa atuação em vida social, “seja a Educação Básica prioridade nacional como garantia inalienável do exercício da cidadania plena. [...] A magnitude da importância da Educação é reconhecida por envolver todas as dimensões do ser humano: relações individuais, civis e sociais.” (BRASIL, 1998b, p.01), isto é, educação e cidadania estão conectadas. Essa afirmação não é novidade, não é inédita, ela vem há décadas sendo (re)ditada desde 1988, com a Constituição; mais tarde, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); posteriormente, em 1998 com os PCN's e com as DCN's; em 2017, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Estes documentos, apesar de pertencerem a décadas diferentes defendem a mesma ideia: a educação prepara o indivíduo para o exercício da cidadania. Será com o conhecimento e os valores adquiridos ao longo da vida que os indivíduos já inseridos na sociedade assegurarão a socialização, a eficaz proficiência nela, serão “capazes de ser protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades”. (BRASIL, 1998b, p. 14). O

documento é repleto de afirmações que reforçam tal concepção: a educação tem maior aproveitamento no pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, quando propõe a vinculação entre a educação escolar, trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1998b). E complementam:

A produção e a constituição do conhecimento, no processo de aprendizagem, dá muitas vezes, a ilusão de que podemos seguir sozinhos com o saber que acumulamos. A natureza coletiva do conhecimento termina sendo ocultada ou dissimulada, negando-se o fazer social. Nada mais significativo e importante, para a construção da cidadania, de que a cultura não existiria sem a socialização das conquistas humanas. (BRASIL, 1998b, p.08)

Como as DCN's nos apontam, é preciso destacar também que educação e sociedade articulam-se, não apenas por se tratar de um processo que acontece em grupo (escola), mas que existe um ciclo bem mais significativo que requer contato, reflexão, absorção e utilização dessa instrução em coletivo, não se isolando dos demais e utilizando em benefício de si próprio, mas realizando trocas e ocasionando mais conquistas, instituindo saberes e transformando a sociedade.

Para Cosson (2006, p.16-17): “é no exercício da leitura e da escrita de textos literários que [...] se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha é, também de todos.” E arremata: “no exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos”.

A seguir, delimitando cada vez mais nosso foco central, veremos o conceito de literatura e o encadeamento desta com a sala de aula.

## **2.1 Literatura: etimologia e diferentes conceituações**

Etimologicamente, literatura é uma palavra com origem no termo em latim *littera*, que significa letra. O dicionário Aurélio assim define: “Arte de escrever

trabalhos artísticos em prosa ou verso. Conjunto das produções literárias de um país, de uma época.” (FERREIRA, 2001). Na internet, temos a seguinte definição:

A literatura, como manifestação artística, tem por finalidade recriar a realidade a partir da visão de determinado autor (o artista), com base em seus sentimentos, seus pontos de vista e suas técnicas narrativas. O que difere a literatura das outras manifestações é a matéria-prima: a palavra que transforma a linguagem utilizada e seus meios de expressão. (SÓ LITERATURA).

O livro abc da literatura traz a seguinte definição: “Literatura é linguagem carregada de significado. Grande literatura é simplesmente linguagem carregada de significado até o máximo grau possível. [...] Literatura é novidade que PERMANECE novidade.” (POUND, 2006, p.32-33, grifo do autor).

O que podemos declarar, quase em uníssono, é que a literatura produz o que Tavares (2005, p.22) usa para os poetas:

Reproduzem com palavras as emoções mais complicadas que sentimos ou que podemos imaginar alguém sentindo. Usam a linguagem poética para discutir ideias filosóficas, conceitos abstratos que conseguem transpor para uma linguagem mais acessível. Conseguem contar histórias, provocar gargalhadas, emocionar, produzir excitação sensual, usando apenas as palavras.

Essas citações e interpretações sobre literatura, embora sejam um manifesto presente nas comunidades há muito tempo, vários conceitos lhe foram atribuídos e alterados ao longo desses anos, fazendo com que uma unidade acerca do que trata seja descartada, e iniciadas várias discussões a respeito. Mas, por que isso acontece? Por que não existe uma unanimidade no conceito da literatura? Eis um primeiro caminho para essa questão: a literatura é considerada a arte das palavras e, como todas as outras artes, fica impossível classificar o objeto em um só termo. A literatura provoca muitas sensações/pensamentos nos seus admiradores, nos seus estudiosos e “praticantes” e essa vasta provocação de sentimentos, de interpretações, cada qual com suas peculiaridades, impede que a literatura fique atrelada apenas a um significado.

Em outra direção, também válida, é que, mesmo estando familiarizados com a palavra que transita por alguns campos (artístico, filosófico, histórico, educacional), ainda ao sermos questionados, demonstramos insegurança sobre o seu significado, que está ligado, ao que parece, à sua aplicação e, conseqüentemente, ao seu mérito. Para Lajolo (2018), “ser ou não ser literatura é assunto que se altera ao longo do tempo”. Como a autora diz mais adiante, “a literatura tem de ser proclamada e só os canais competentes podem proclamar um texto ou um livro como literatura.” A autora completa, declarando que nós, os professores, somos responsáveis especializados pela “literarização” maior ou menor de um texto, ou seja, fazemos a ponte entre os textos e os alunos, e ainda com as palavras da autora, a escola é instituição fundamental pelo endosso do caráter literário de obras.

Isso posto, podemos afirmar que quando tantos os professores quanto a escola excluem o trabalho com o cordel, estão dizendo, indiretamente, que o cordel não é literatura? Com isso, chegamos ainda à outra questão: qual a importância da literatura? Para respondermos a essa pergunta, discutimos adiante a sua importância em sala de aula e suas dificuldades.

## **2.2 A literatura em sala de aula: dificuldades e contribuições**

Não enquadrar a literatura em um só conceito não tem nada a ver com não discuti-la em sala de aula. Pelo contrário, é com a discussão dos textos literários que o aprendizado dos alunos se torna mais rico e significativo, explorando e interagindo para a troca de sentido entre escritor, texto, leitor e as coletivas interpretações. Vejamos a seguinte citação:

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. (COSSON, 2006, p. 19).

A partir dessas palavras de Cosson, dizemos que, mesmo a literatura tendo significativa atuação e responsabilidade no processo da aprendizagem, não é levada

tão a sério quanto as rígidas regras da gramática normativa, muitas vezes sendo vista como um acessório e, portanto, dispensável na disciplina língua portuguesa.

Parece-nos, entretanto, ocorrer um equívoco: não é porque a literatura é considerada um saber com um tom mais artístico do que científico comparado aos outros saberes que se pode “jogá-lo” em sala de aula para os alunos de todo jeito, tornando-se um pretexto para a não elaboração de aulas; ou que se trata de uma “enrolação” dessa nova geração de professores que querem revolucionar a educação com teorias que são lindas no papel, mas não funcionam na prática”.

De fato, não é intuito nosso agir com a literatura em sala de aula como se esta fosse um “conto de fadas”. As dificuldades existem, como em qualquer disciplina com seus determinados conteúdos, e não é por isso que abriremos mão de perceber, questionar e identificar melhores possibilidades para chegar aos resultados pretendidos. A literatura é vista aqui como qualquer outra disciplina que pode (e deve) ser trabalhada na escola, embora esteja em desvantagem por nem sempre aparecer na grade curricular ou estar desmembrada da língua portuguesa. Ou ainda, segundo Cosson (2006), as imagens hoje são mais importantes do que as palavras, e a literatura vem sendo, desse modo, substituída por filmes e afins. Porém, defendemos seu aprendizado, que contribui para o desenvolvimento dos alunos, em se tratando das habilidades de leitura e escrita.

Argumentamos também que a literatura, primeiramente, quando trabalhada em sala de aula pode cativar e chamar a atenção dos estudantes, desfazendo e anulando seu desinteresse e bloqueio. Para isso, o professor deverá investigar assuntos que os alunos gostem, sem esquecer que é necessário o texto ter sentido para reproduzir significado e, a partir daí, pesquisar e levar textos com tal temática, não desistindo com as resistências e fazendo dos textos literários um material diário, comum no sentido de contínuo, atrativo para que se consiga construir uma comunidade de leitores, que, quanto mais cedo forem apresentados à literatura, maiores serão as chances de se tornarem leitores pelo hábito. Depois disso, os educadores conseguirão perceber os acervos mais significativos para, continuamente, o grau de construção ser elevado.

O que propomos não é algo impossível, acreditamos que, pondo em experimento as sequências básicas e expandidas, propostas por Cosson (2006), aliadas à incessante determinação, observação e dedicação dos professores, o cenário literário atual nas aulas de língua portuguesa será melhorado. As sequências mencionadas são instrumentos resultantes de estudo para mostrar as possibilidades concretas de organização das estratégias a serem usadas nas aulas de literatura do ensino básico. Elas trabalham com o seguinte passo a passo: motivação, que consiste em uma atividade de preparação, introduzindo os alunos no universo do livro a ser lido; introdução, referente à apresentação do autor e da obra; primeira leitura e primeira interpretação; contextualização (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática); segunda leitura e segunda interpretação e expansão, que buscam destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precedem ou que lhes são contemporâneos ou posteriores.

É importante também, como contêm nas sequências, que o professor inclua em sua perspectiva metodológica, registros dos alunos, divida e transfira a edificação do conhecimento e novamente solicite registros, comparando os resultados dos primeiros com os segundos. Tais sequências não serão utilizadas ou demonstradas nesta pesquisa, ficam apenas como sugestão para os professores que sentem dificuldade e, conseqüentemente, inquietação no quesito.

Em relação à aprendizagem da literatura, três tipos são descritos por Cosson: a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experimentar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso, os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários.

Para concluir este tópico, utilizaremos as palavras de Cosson (2006, p.46), que traduz o nosso pensamento quanto ao se trabalhar a literatura nas aulas de língua portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental:

Organizar e sistematizar a leitura de obras literárias em um todo que permita ao professor e ao aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, uma

prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos. Uma prática, em suma, que tenha como princípio e fim o letramento literário.

Esse letramento literário, nessa perspectiva, diz respeito à importância da leitura do texto literário e às respostas que são construídas para ela, precisando contemplar, nas práticas de sala de aula, não apenas a mera leitura das obras, mas o processo de letramento literário, no qual a literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno, ultrapassando o simples consumo de textos literários. Essas palavras escritas por Cosson (2006) nos abre espaço para dizermos que não é pretensão nossa assegurar o estudo da literatura apenas como básico cumprimento de orientações curriculares, fazendo-se o registro de tal aula. É preciso que nós, os educadores, nos permitamos buscar novos caminhos e novas conquistas com nossos alunos em sala de aula. Daí a necessidade de se incluir também literaturas de cunho popular, a exemplo da literatura de cordel.

No capítulo, a seguir, faremos uma caracterização da LC.



### 3 A literatura de cordel

A literatura de cordel é, antes de tudo, patrimônio social e cultural do povo brasileiro. Recentemente, no dia 19 de setembro de 2018, a literatura de cordel recebeu o título de Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro, reconhecimento feito pelo Conselho Consultivo do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Na Paraíba, temos a Academia de Cordel do Vale do Paraíba, localizada no município de Itabaiana, fundada em 2015 (informações do site Paraíba Criativa, 2018). Além dela, a Academia Brasileira de Literatura de Cordel, fundada, em 1988, no estado do Rio de Janeiro (informações de seu próprio site).

O cordel tem origem nas narrativas orais, como contos e histórias; a poesia cantada e declamada e a adaptação para a poesia dos romances em prosa trazidos pelos colonizadores portugueses, que recontavam histórias já famosas de reis, rainhas e fatos históricos (ROCHA; OLIVEIRA, 2014).

Seus versos são impressos em folhetos, geralmente expostos para venda em feiras, pendurados em cordas ou barbantes, que deram origem ao nome. Em algumas situações, estes poemas são acompanhados de violas e recitados em praças e com a presença do público. Vejamos:

O cordel surgiu no Brasil no final do século XIX, fruto da confluência par a cidade do Recife, de quatro poetas nascidos na Paraíba. Silvino Pirauá de Lima, Leandro Gomes de Barros, Francisco das Chagas Batista e João Martins de Athayde formaram a *Geração Princesa* do Cordel. (HAURÉLIO, 2010, p. 08)

Surgiu no Brasil, no final do século XIX, o último estágio – o registro, mas o processo de acomodação e difusão antecede este período. O gênero resultou das tradições orais presentes na formação da sociedade brasileira, meio que os poetas encontraram de retratar acontecimentos vividos ou imaginados de acordo com seus pontos de vista, o imaginário coletivo, a memória social. A oralidade, uma maneira de levar a literatura a uma população que pouco sabia ler e escrever, ou quase nada sabia, se deu anteriormente ao período da escrita. Desde o século XVI há informações de que essa técnica era utilizada na Península Ibérica e sul da França,

posteriormente trazida para o Brasil pelos colonizadores, passando por alterações até chegar a sua forma atual. Consolidando-se no Nordeste do Brasil, ícone cultural dessa região, principalmente nos estados da Paraíba, Pernambuco, Ceará e Rio Grande do Norte.

Para a composição dos folhetos e sua comercialização bastou que Leandro Gomes de Barros, o primeiro poeta-editor do Brasil, escrevesse, imprimisse e comercializasse suas próprias obras, passando para a história como pai do cordel brasileiro. Marco Haurélio, com seus cordéis publicados, passa a atuar no mercado editorial como coordenador da coleção *Clássicos em Cordel*, da editora Nova Alexandria. Editoras Luzeiro e Nova Alexandria são citadas como editoras que continham os maiores acervos de cordel do Brasil. (HAURÉLIO, 2010). Adiante, um trecho que relata a contribuição de tais editoras para a divulgação dos cordéis com suas publicações:

Isso foi importante para a própria história do cordel no Brasil. A coleção retoma um importante veio de formação daquela manifestação poética: a adaptação de obras universais para a linguagem cordelística. No início do cordel, ainda em Recife, e mesmo depois de lá, com a sua consolidação, os temas e novelas universais foram transportados para as sextilhas ou setilha típicas do cordel. Por esse novo veículo chegaram ao interior nordestino e povoaram o imaginário de muitas gerações. [...] O cordel ganha a força de ser tradição e vanguarda, de trazer continuação e ruptura, de ser arte e entretenimento, além de ser a única forma poética genuinamente brasileira. (HAURÉLIO, 2010, p. 09)

A LC não é chamada de forma poética à toa. Para transferir a prosa, longas histórias para a poesia, textos rimados, com métrica, ritmo, compondo algo totalmente diferente do original, mas sem ser infiel, é necessária uma técnica espetacular. A LC possui características que determinam tal título.

Na seção, a seguir, veremos algumas características peculiares desse gênero.

### 3.1 Algumas características da literatura de cordel

Embora a LC não seja prestigiada, esta possui características que comprovam sua beleza e valor, desde a sua confecção para impressão, caracterizada pelos folhetos coloridos e aquelas gravuras particulares, às xilografias, processo e técnica de gravura em relevo sobre madeira que permite a impressão tipográfica de figura(s) ou texto(s), a sua composição para a escrita. Vejamos:

Por ter esse caráter de uma tradição popular, de livros que são feitos de uma forma mais artesanal, com materiais mais baratos, existe esse preconceito. Só que na verdade, enquanto discurso poético, o cordel é muito rico e refinado, porque necessita de uma técnica de métrica e rima. (AMORIM, entrevista concedida ao site G1, 2018)

Rima, métrica, ritmo, relato de alguma história e linguagem simples são fundamentais para sua composição. Nesta seção, especificamente, por se tratar de uma análise das técnicas poéticas do cordel, as palavras, a seguir, são recortes de Rocha e Oliveira (2014), que publicaram um trabalho específico sobre isso. Vejamos:

Conforme, Rocha e Oliveira (2014, p.10), a LC do Nordeste usa, tradicionalmente, as rimas consoantes que são aquelas que apresentam igualdade no som a partir da vogal da última sílaba tônica até o final do verso, embelezando e despertando a curiosidade de qual será a próxima palavra a rimar. Prende a atenção do leitor e desperta sua expectativa, seu interesse. Vejamos dois exemplos, a seguir, retirados de folhetos de Leandro Gomes de Barros, um intitulado “As lágrimas de Antonio Silvino por tempestade” e o outro “Batalhas de Oliveiros com Ferrabraz”:

*Com eles nunca encontrei  
Perigo que me afrontasse  
Braço que me resistisse.  
Nem homem que eu não matasse,  
Nem duro que não morresse,  
Nem cerco que eu não rompesse,  
Nem lugar que eu não entrasse.*

*(Leandro Gomes de Barros, As lágrimas de Antonio  
Silvino por tempestade)*

*Eram doze cavalheiros  
Homens muito valorosos,  
Destemidos, animosos,  
Entre todos os guerreiros,  
Como bem fosse, Oliveiros  
Um dos pares de fiança  
Que sua perseverança  
Venceu todos infiéis,  
Foram doze leões cruéis  
Os doze pares de França.*

*(Leandro Gomes de Barros, Batalha de Oliveiros com  
Ferrabraz)*

De acordo com Rocha e Oliveira (2014, p.10), também é característico do gênero apresentar, em cada estrofe, sentido completo, como se cada uma fosse independente, mas interligadas a um todo que se completa. O verso de sete sílabas ou redondilha maior é um dos mais populares dos versos, um dos mais empregados, talvez por ser aquele cujas regras de acentuação sejam as mais fáceis de seguir, assim, o verso se torna também fácil de memorizar, e este é um aspecto que se nota nos versos de cordel. Exemplificamos, abaixo, uma estrofe do cordel “As coisas do meu sertão”, do poeta Zé Bezerra de Carvalho:

*Já falei de saudade  
Tristeza e ingratidão  
De amor e de prazer  
E cantei de emoção  
Quero agora cantar  
E também quero falar  
Das coisas do meu sertão.*

*(Zé Bezerra de Carvalho, As coisas do meu sertão)*

Ainda em Rocha e Oliveira (2014, p. 11), a métrica é responsável pela sílaba, acentuação e quantidade; é feita na contagem das sílabas ou somente no ouvir dos poetas. A maioria dos versos são sextilhas, mais fáceis de memorizar que rimam na forma ABCBDB (estilo aberto), além do estilo aberto tem o fechado, solto, corrido e desencontrado. Exemplos dos estilos retirados do site da ABLC:

*(Aberto)*

*Felicidade, és um sol  
dourando a manhã da vida,  
és como um pingo de orvalho  
molhando a flor ressequida  
és a esperança fagueira  
da mocidade florida.*

*(Fechado)*

*Da inspiração mais pura,  
no mais luminoso dia,  
porque cordel é cultura  
nasceu nossa Academia  
o céu da literatura,  
a casa da poesia.*

*(Solto)*

*Não sou rico nem sou pobre  
não sou velho nem sou moço  
não sou ouro nem sou cobre  
sou feito de carne e osso  
sou ligeiro como o gato  
corro mais do que o vento.*

*(Corrido)*

*Sou poeta repentista  
Foi Deus quem me fez artista  
Ninguém toma o meu fadário  
O meu valor é antigo  
Morrendo eu levo comigo  
E ninguém faz inventário.*

*(Desencontrado)*

*Meu pai foi homem de bem  
Honesto e trabalhador  
Nunca negou um favor  
Ao semelhante, também*

*Nunca falou de ninguém  
Era um homem de valor.*

É uma literatura de papel informativo, marcada pelo cotidiano, fatos políticos e de repercussão social, em consequência de nascer da observação da realidade, possuindo, às vezes, um caráter crítico e satíro (ROCHA; OLIVEIRA, 2014).

Segundo Rocha e Oliveira (2014, p. 7), as quantidades das páginas dos folhetos também possuem suas regras, de 08 (oito) até 16 (dezesesseis) tratam de assuntos cotidianos ou fatos jornalísticos, exemplo: “A intriga da arguadente” de Leandro Gomes de Barros com 11 (onze) páginas; com 16 (dezesesseis) até 64 (sessenta e quatro) páginas são os romances e histórias de valentia ou adaptações de temas clássicos, exemplo: “A prisão de Oliveiros”, também de Leandro Gomes de Barros, com 27 (vinte e sete) páginas.

Como afirmam Rocha e Oliveira (2014, p. 7), quando o cordel passou a ser impresso, surgiu o problema da autoria, muitos cordelistas produziam suas poesias e imprimiam o próprio nome na capa, já que a venda de folhetos era fonte de sustento para eles. Apesar disso, surgiram editores que imprimiam os folhetos e se intitulavam donos dos direitos autorais, ou seja, imprimiam os folhetos como se fossem seus ou com autoria desconhecida.

Para evitar essa apropriação indevida de produção intelectual, os cordelistas passaram a inserir um acróstico nas últimas estrofes do cordel, no qual as primeiras letras de cada verso, que podiam tanto ser de cima para baixo, quanto o inverso, formavam o nome do autor da poesia. Esse artifício é utilizado até hoje e, além de registrar a autoria do poema para a posteridade, evita o plágio e a apropriação indébita dos versos (ROCHA; OLIVEIRA, 2014, p. 7). Vejamos o exemplo, a seguir, de Patativa do Assaré, ABC do Nordeste flagelado:

*Posso dizer que cantei  
aquilo que observei;  
tenho certeza que dei  
aprovada relação.  
Tudo é tristeza e amargura,  
indigência e desventura.*

*Veja, leitor, quanto é dura  
a seca no meu sertão.  
(Patativa do Assaré, ABC do Nordeste Flagelado)*

Seus temas comuns: ícones religiosos como Padre Cícero, Frei Damião; heróis do povo do sertão como Lampião, Antônio Silvino, e fatos típicos da vida dos maiores dos ledores nordestinos, os agricultores ou moradores da zona rural, apresentação jocosa de algumas ações diferenciadas do cotidiano nordestino. A LC permite a sobrevivência pela arte de relatar contos, a visita a universos na qual a criação do fantástico é uma fuga para a infelicidade e desigualdades sociais presentes na sociedade. (SOARES, 2013).

A LC faz com que os alunos reconheçam aspectos da história, principalmente a nordestina e sua cultura, pois o cordel funciona, nas palavras de Rocha e Oliveira (2014), como divulgador da arte do cotidiano, das tradições populares, como grande importância para a preservação da cultura popular nacional, das raízes, identidades locais e tradições regionais.

A seguir, ressaltamos a importância do trabalho com a LC no contexto escolar.

### **3.2 A literatura de cordel em sala de aula e sua importância**

Quando falamos em literatura na sala de aula, o que vem a nossa mente são unicamente os textos canônicos, reduzindo e limitando esse vasto campo. Mas, o que são textos canônicos? Qual a relação com a LC? O cânone, para Cosson (2006, p. 32), é “um conjunto de obras consideradas representativas de uma determinada nação ou idioma”. Na verdade, na escola não há relação entre o cânone e a LC, embora esta tenha inúmeras obras clássicas da literatura reescritas em seu estilo, isso não é aproveitado em sala de aula.

A importância da escola no sistema literário manifesta-se, por exemplo, na expressão *clássico* e seus derivados, de trânsito tão frequente em livros e aulas de literatura. Originalmente clássico era conceito que abrangia apenas

escritas nas línguas grega e latina, posteriormente passou a incluir as várias línguas europeias. Com o tempo acrescentou-se outro significado: *clássico* passou a indicar também um *juízo de valor*. (LAJOLO, 2018, grifos da autora)

Lajolo (2018) explica que esses dois significados da palavra clássico estão ligados à escola desde sua tradução, derivada da palavra latina *classis*, que significa classe de escola. E depois, pelo fato de a escola recomendar leituras a seus alunos de autores latinos e gregos, esses começaram a ser chamados de clássicos. Mais uma vez, encontramos a escola como determinante no tocante ao que se deve ou não estar selecionado para o ensino da literatura.

Vemos, de um lado, o gênero erudito, da elite intelectual; outro, um gênero da literatura popular, de uma minoria considerada à margem: o nordestino. Tais diferenças que fazem com que a LC seja pouco explorada no ambiente educacional, privando os alunos de conhecê-la. Vejamos:

A riqueza da literatura popular, a exemplo do cordel, que sempre teve um público cativo de leitores, principalmente entre as pessoas oriundas das classes mais populares, durante muito tempo foi marginalizada (de certa forma, ainda é). (SOARES, 2013).

Desse modo, a LC fica ausente dos estudos em sala de aula, por não se tratar de um material dito cânone, como atesta a citação adiante:

[...] o processo de canonização marginaliza obras literárias tão importantes quanto às obras definidas como cânones, não só as excluem de um sistema canônico de prestígio, mas também impede o reconhecimento de escritores de obras de qualidade estética diferente aos cânones, em prol de critérios preconceituosos. (REDAÇÃO E AS LETRAS, 2016)

Não queremos, com este trabalho, valorizar a literatura nem tampouco menosprezá-la. Não queremos que tais literaturas troquem de posição quanto ao reconhecimento e ao estudo, pelo contrário, queremos mostrar que as duas são cultura e merecem a mesma visibilidade. É necessário que a LC encontre aceitação e adeptos do mesmo modo que o tradicional. Cosson (2006) reconhece: “o cânone não deve ser abandonado, este traz preconceito, sim, mas também guarda parte de nossa identidade e herança cultural.”.



Nosso intuito é ler o cordel não apenas pela história que conta, mas também pelo jeito que é contada a história, seus recursos, seu estilo, estética, etc. É enxergar o cordel como literatura e esta embora popular não fique de fora das aulas, mas quando incluídas nessas, não seja uma “subliteratura, um subproduto do folclore” como descreve (Haurelio, 2013). Como escrevem as DNC’s, 1998b, sobre interpretação, justificamos a utilização da LC como uma possibilidade lúdica para interpretações dos discentes em assuntos pertinentes às aulas de língua portuguesa:

[...] o modelo que despreza as possibilidades lúdicas de entender o mundo tornou-se hegemônico, submergindo no utilitarismo que transforma tudo em mercadoria. [...] Sem uma interpretação do mundo, não podemos entendê-lo. A interpretação é uma leitura do pensar, do agir e do sentir dos homens e das mulheres. Ela é múltipla e revela que a cultura é uma abertura para o infinito. [...] A capacidade de interpretar o mundo amplia-se com a criação contínua de linguagens e a possibilidade crescente de socializá-las, [...]. (BRASIL, 1998b, p.08-09)

A LC, em geral, é omitida também do Livro Didático, por não apresentar caráter oficial e, sendo assim, está fora da produção considerada “erudita” e, mesmo quando este gênero da literatura popular aparece nos livros didáticos, é apenas citação ou ilustração e, pior, quando presente nos materiais de apoio do aluno e professor, acaba sofrendo alterações no texto, alterando a oralidade e coloquialidade, como afirma SOARES, 2013 (*apud* SILVA, 2012). É perceptível sua inquietação quanto a essa falha dos livros didáticos que, muitas vezes, por ser instrumento único de guia do que deve ser ensinado, é despercebida e reproduzida pelos professores, afetando o estudo literário que, ainda Soares (2013 *apud* Silva 2012, p. 02) contesta:

O melhor método de ensino do gênero literatura de cordel deve ser nas aulas de literatura, com leituras e realização de comparações intertextuais e a observação dos aspectos comuns a linguagem e representações significativas dos universos erudito e popular, para isto é necessário respeito e preservação da memória e originalidade quando ocorrer o registro escrito, pois tais características dialogam com a origem de qualquer história literária, seja erudita ou popular.

Outro autor que também fala a respeito é Haurélio (2013), citando Silvio Romero (1977): “o maior defeito em que pode incorrer um coletor da poesia popular é pretender corrigi-la, refazê-la”. Para o autor, esses retoques são pensamentos errôneos do que se entende por poesia popular, conservar o registro fiel à linguagem do informante que mantém o foco na poesia oral, buscando preservar um “tesouro primitivo”, é necessário para mantê-la.

A LC não aparece ainda nos seguintes registros da historiografia literária brasileira, como dispõe Cardoso (2011):

[...] muitos dos nossos reconhecidos estudiosos da historiografia literária não dão destaque à literatura popular em suas obras. Livros como “História da literatura brasileira” (1997) de José Veríssimo, “Formação da Literatura brasileira” (2000) de Antônio Cândido, não se encontra um capítulo sequer destacando tanto a literatura de cordel, quanto os escritores dessa produção literária. O mesmo ocorre com os escritores José Aderaldo Castelo, Alfredo Bosi, Ronald Carvalho, Nelson Werneck Sodré entre outros.

O Brasil é rico em manifestações linguísticas. A sala de aula, por ser um espaço de discussão e aprendizado, precisa dar visibilidade a isso. Cosson (2006) orienta: “os alunos devem contemplar a diversidade cultural e os valores de suas comunidades”. E completa: “a literatura deveria ser vista como um sistema composto de outros tantos sistemas. A relação entre eles é dinâmica, há uma interferência. O discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura.”, isto é, a literatura dialoga com outros saberes, e aproveitar isso nas aulas é importante, como propõe Soares (2013 *apud* Pinheiro 2008):

Aos educadores levar a literatura de cordel para sala de aula não apenas como pretexto para estudar outras disciplinas, mas também para dialogar com outras obras, explorar a percepção e a expressividade intelectual dos poetas populares e qualidades estéticas, dimensão lúdica, seu apelo social, suas tantas marcas e líricas dos gêneros em relação ao meio, na busca por relações comunicativas e socioculturais dos sujeitos para com a comunidade que integram.

Todo educando apresenta uma capacidade de reflexão e desempenho interpretativo internalizados, que, por vezes, não são incrementados pelos

educadores. Então, enriquecer estes pensamentos através da LC contribui para o desenvolvimento cognitivo dos alunos de forma mais espontânea e menos desgastante através da apresentação de um conteúdo que proporciona uma certa interação com o aprendizado.

O estudo com a LC na escola é variado. Os professores podem mostrar poetas do Nordeste (no nosso caso, da Paraíba), suas preferências nas temáticas, seus modos de dizer e seus pontos de vista; pluralidade da língua e da cultura local, variedade de linguagem e estética literárias; utilizar os recursos expressivos dos cordéis, vocabulário, suas características, estrutura composicional do texto, figuras de linguagem, o lúdico, ritmo da leitura, presença/marcas da oralidade, suas personagens; fazer um paralelo com notícias contadas pelos folhetos de cordel e pelos jornais, estudo sincrônico entre as histórias dos livros clássicos recontadas pelo cordel; realizar debates sobre suas temáticas, as conexões entre o título e a imagem da capa com a história narrada; intertextualidade com a história, aproveitando o registro de importantes acontecimentos, com a arte, filosofia, geografia, sociologia e até mesmo as línguas estrangeiras; enfim, são diversas oportunidades que devem ser exploradas, além das que os documentos oficiais da educação sugerem.

Vamos conferir, no capítulo a seguir, a visão dos documentos oficiais sobre o ensino da LC no nível fundamental.

### **3.3 Orientações pedagógicas dos documentos oficiais sobre a literatura de cordel no ensino fundamental – anos finais**

Sobre os documentos oficiais da educação, nos referimos a quatro pertinentes documentos: primeiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que é a mais importante lei brasileira que se refere à educação. Esta lei foi aprovada em dezembro de 1996 com o número 9394/96. Segundo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), referimos os PCN's do ensino fundamental II, que foram escritos como referenciais e orientações pedagógicas para os profissionais docentes da educação, em 1998. Terceiro, as Diretrizes Curriculares Nacionais

(DCN's), são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, também em 1998. E, por fim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento que visa nortear o que é ensinado nas escolas do Brasil inteiro, indica os conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade.

Esses documentos foram elaborados para apresentar metas e referências para a Educação Básica, desenvolvendo a prática pedagógica, tendo o propósito de orientar na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

Uma vez que na LDB e nas DCN's não encontramos nenhuma referência explícita sobre o ensino da LC, nos anos finais do ensino fundamental e suas contribuições, buscamos apoio nos PCN's e na BNCC para trazermos tais informações. Os PCN's, no item *A seleção de textos*, afirma:

Os gêneros existem em número quase ilimitado, variando em função da época (epopeia, cartoon), das culturas (haikai, cordel) das finalidades sociais (entreter, informar), de modo que, mesmo que a escola se impusesse a tarefa de tratar de todos, isso não seria possível. Portanto, é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada. (BRASIL, 1998a, p.24)

A orientação nesse trecho é que a escola priorize os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada, pois, devido ao extenso número de gêneros, a escola não consegue tratar todos. Com base nesse posicionamento, questionamos: ficará a critério de quem as escolhas? Com base em que elas se darão?

Cosson (2006) cita alguns critérios para essa seleção de textos na escola e acrescentamos outros. Sabemos que esses gêneros são priorizados, são orientados pelos programas, pelas suas diferentes linguagens direcionadas, segundo a faixa etária ou série escolar dos leitores. As condições oferecidas pela biblioteca nem sempre são adequadas e seus funcionários, geralmente despreparados. Para os professores, será mais conveniente trabalhar com o que já conhecem, tornando um ciclo no qual os livros que fizeram parte de suas leituras serão utilizados com seus alunos, já intitulados por referência nacional, impossibilitando, assim, o convite ao

novo currículo. Os mais fáceis de se avaliarem em provas escritas; os midiáticos e os mais “tendenciosos” a estarem, futuramente, em concursos e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A segunda vez que a LC surge nos PCN's é na tabela *Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos*, como gênero literário de linguagem oral. Referente ao item da página 53, *Prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos*. Ao seu lado, aparecem também “causos e similares” (p. 54).

É registrado, na página seguinte, que o cordel seja trabalhado em sala de aula em uma perspectiva e com o objetivo de ser compreendido e de articular elementos linguísticos a outros de natureza não verbal; identificação de marcas discursivas para o reconhecimento de intenções, valores, preconceitos veiculados no discurso e identificação das formas particulares dos gêneros literários do oral que se distinguem do falar cotidiano (1998a, p.55). Embora a LC esteja presente nos PCN's de forma muito restrita, superficial e não aprofundada, o próprio documento afirma se tratar de uma referência básica. Comemoramos que a LC, desde essa década, já estava inserida nos conteúdos a serem levados à escola. Este documento faz uma afirmação verídica: no que se refere aos gêneros selecionados, pode-se dizer que as pessoas leem muito mais do que escrevem, escutam muito mais do que falam.

Na BNCC, a LC é citada na página 167, no quadro *Campo artístico-literário*, referindo-se às habilidades do 6º ano e 7º ano:

Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

Esse texto da BNCC é feliz em explanar a diversidade de opções do campo artístico-literário e ressalta um aproveitamento muito significativo no estudo dos

gêneros, solicitando a leitura e compreensão, além de decifrar e traduzir signos, que, se executado, os alunos alcançarão uma boa bagagem no conceito literário, além de dar espaço a suas preferências. O que comemoramos na BNCC é que, este documento, a LC não foi excluída. Embora se tenha um período estendido entre os dois documentos, a LC permaneceu lembrada.

Cumpre observar que a BNCC não hesita em mostrar o que vimos salientando, ao longo deste trabalho, na página 155, ao escrever “todas as diversidades curriculares devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra.” Entre dezoito páginas destinadas ao campo artístico-literário, apenas uma vez a LC é mencionada.

Vamos conferir, mais adiante, se os alunos do ensino fundamental estão ou não em contato com a LC.

Descrevemos os resultados obtidos quando da aplicação de um questionário a alunos dos anos finais desse nível de escolaridade de uma escola pública de João Pessoa, PB.

#### **4 Metodologia**

Para a presente pesquisa, foi elaborado um questionário composto de 08 (oito) perguntas simples (cf. APÊNDICE 1, p.51), em sua maioria objetivas, sendo afirmativas (sim) ou negativas (não) para ser aplicado a alunos dos 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental. Optamos por ir a uma escola pública, Estadual, a escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Paulo Freire. Seus alunos não possuem valor aquisitivo alto, em sua maioria são moradores da comunidade local e circunvizinha, localizada no bairro João Paulo II da cidade de João Pessoa-PB. A escola possui um espaço pequeno, poucos alunos, com uma média de quinze por sala, possui uma biblioteca que fica fechada. O Ensino Fundamental, nesta escola, só funciona no turno da tarde.

Com a ajuda do professor de língua portuguesa da escola, o questionário foi submetido a 10 (dez) alunos de cada ano de escolaridade totalizando 40 (quarenta) alunos, com o intuito de averiguar se eles já tiveram algum contato em sala de aula com a literatura de cordel. A pesquisa possui um caráter quantitativo, já que se baseia em resultados obtidos quando da aplicação de questionário.

## 5 Descrição e análise dos dados

No contato com os alunos, percebemos, imediatamente, que eles não sabiam ou não lembravam o que era LC. Em todas as turmas, a maioria dos alunos perguntaram o que era, foi preciso dizer que se tratava daquelas “histórias contadas em rimas de folhas coloridas” para, só então, eles começarem a responder às perguntas do questionário.

Os alunos demonstraram dificuldade na interpretação das perguntas; demorando a responder, chamando para explicarmos as questões, lendo as respostas dos colegas. Em algumas turmas, inclusive, notamos que muitas das respostas aparecem iguais, como se tivessem respondido em duplas ou deixando em branco ou respondendo o que não se perguntava, provavelmente por distração e talvez por dificuldade na interpretação. Os educandos demonstraram também insegurança em suas respostas, rasurando-as. Alguns estudantes manifestaram não saber o nome da escola, apresentando rasuras e desvios de grafia. Embora não seja objeto de estudo deste trabalho, destacamos que, além desses desvios, em complementações de algumas questões que os alunos tinham que escrever um pouco, também foram registrados desvios ortográficos. Tal fato revela a necessidade de se realizar um trabalho intensivo com leitura, produção e análise linguística com esses estudantes.

Vejamos, abaixo, a Figura 1, contendo um quadro resumitivo das perguntas feitas aos alunos do 6º ao 9º ano da escola mencionada, a respeito da LC, com o percentual de respostas:

**Figura 1: Quadro resumitivo do questionário, com seus respectivos percentuais.**



Perguntas	Total das Respostas em Percentuais			Total das Respostas em Percentuais para as Questões 7 e 8			
	Sim	Não	N.A.*				
1. Você tem aulas de Literatura?	60%	40%					
2. Você já ouviu falar em Literatura de Cordel?	90%	10%					
3. Você já leu algum cordel?	67,50%	30%	2,50%				
4. O contato que você teve com o cordel ocorreu na escola?	67,50%	30%	2,50%				
5. Em sua escola você tem acesso à Literatura de Cordel?	60%	40%					
6. Você gosta da Literatura de Cordel?	75%	22,50%	2,50%				
7. Você tem o cordel como:				<b>Obrigação da escola</b>		<b>Prazer</b>	
				77,50%		25%	
8. Com qual frequência você lê cordel?				<b>Muito pouco</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Nunca</b>	<b>N.A.**</b>
				30%	50%	17,50%	2,50%

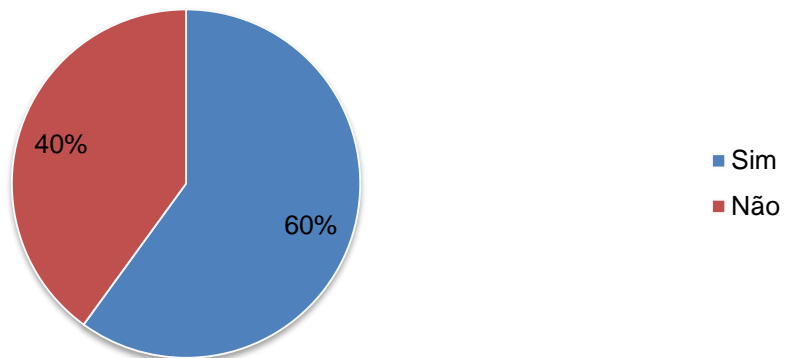
\*/\*\*N.A.: Corresponde a Nenhuma Alternativa.

Fonte: A autora, 2018.

A partir do parágrafo seguinte, detalhamos os dados obtidos em percentuais e gráficos sobre cada pergunta e turma.

Dentre os alunos que responderam ao questionário, 60% afirmaram ter aulas de literatura e 40% disseram não ter esse dado corresponde à primeira pergunta, conforme a figura 2 demonstra, abaixo:

**Figura 2: Total dos alunos que responderam ter ou não aulas de literatura.**

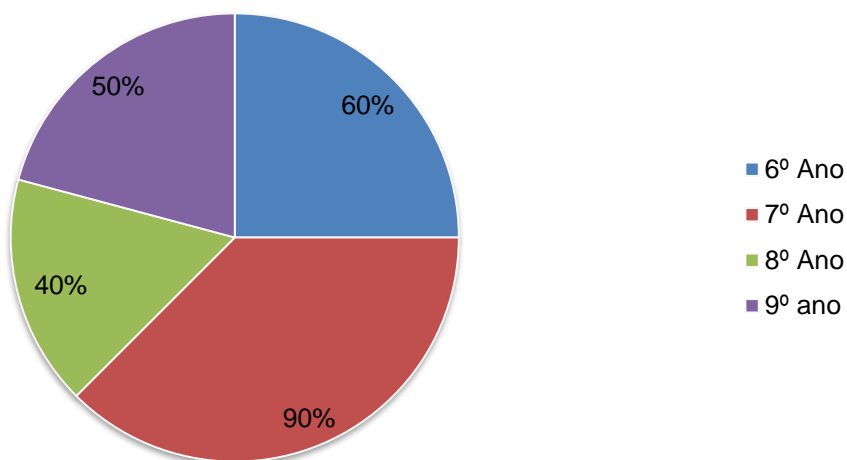


Fonte: A autora, 2018.

Embora seja uma minoria que tenha respondido não ter aulas de literatura, nos faz atentar sobre essa informação, uma vez que se as aulas de literatura acontecessem de forma tão substancial, como as aulas de matemática, por exemplo, talvez não houvesse esses mesmos números de alunos respondendo “não”. Não seria cem por cento dos alunos que a reconheceriam? A literatura, nesse sentido, parece estar confusa para os educandos. Nessa questão, um aluno do 7º ano marcou primeiro a opção (não), trocando para (sim).

Outro ponto relevante é que os 8º e 9º anos são as séries de menor índice quanto a terem aulas da disciplina mencionada. Normalmente acontece o oposto, quando comparados ao 6º e 7º anos, que tendem a ter mais aproximação com a disciplina. A seguir, a figura 3 apresenta os percentuais dos alunos que afirmaram ter a aula de literatura, que aparece distribuída por turmas:

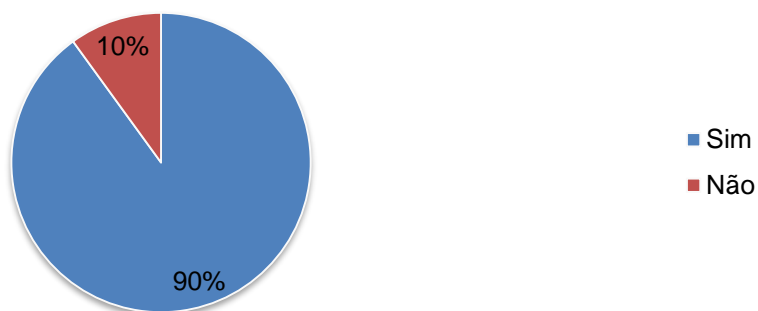
**Figura 3: Total dos alunos que afirmaram ter aula de literatura.**



Fonte: A autora, 2018.

Na segunda questão, 90% dos alunos afirmaram já ter ouvido falar em LC; apenas 10% disseram nunca ter ouvido falar a respeito. Ocorreram rasuras no 6º ano (dois alunos) e 9º (uma aluna). A figura 4, a seguir, ilustra esse dado:

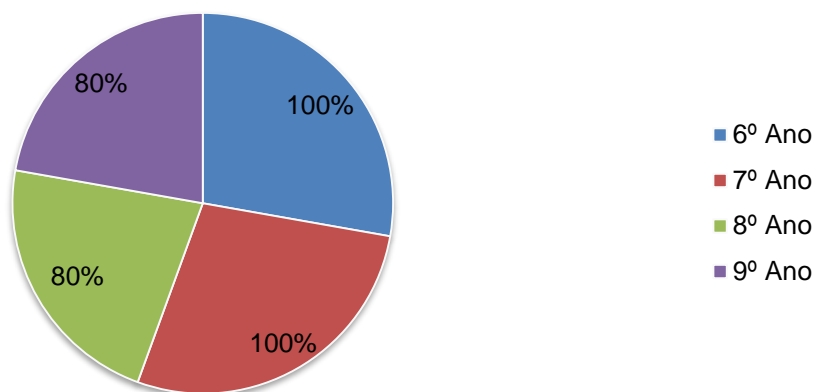
**Figura 4: Total dos alunos que responderam já ter ouvido falar a respeito ou não em Literatura de Cordel.**



Fonte: A autora, 2018.

A figura 5, abaixo, especifica a distribuição em percentuais dos alunos que conhecem a LC por anos escolares questionados, correspondente à questão 2:

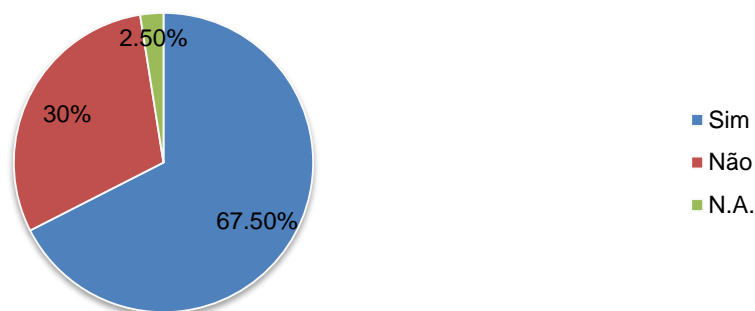
**Figura 5: Total dos alunos que afirmaram já ter ouvido falar em Literatura de Cordel.**



Fonte: A autora, 2018.

Com relação à terceira pergunta se os alunos já leram algum cordel, 67,50% dos alunos declararam que “sim”, enquanto 30% responderam “não” e 2,50% não responderam. A figura 6 explicita isso:

**Figura 6: Total dos alunos que responderam já ter lido ou não algum cordel.**



Fonte: A autora, 2018.

Também sobre a questão 03 (três), foi registrada uma rasura no 6º ano e uma no 9º ano, ou seja, todos marcaram primeiro “não”, mudando depois para “sim”. Para quem já leu algum cordel, foi solicitado na questão que dissessem qual. No 6º ano, 02 (dois) responderam “João e o pé de feijão”; 02 (dois) “cordel na escola”; 02 (dois)

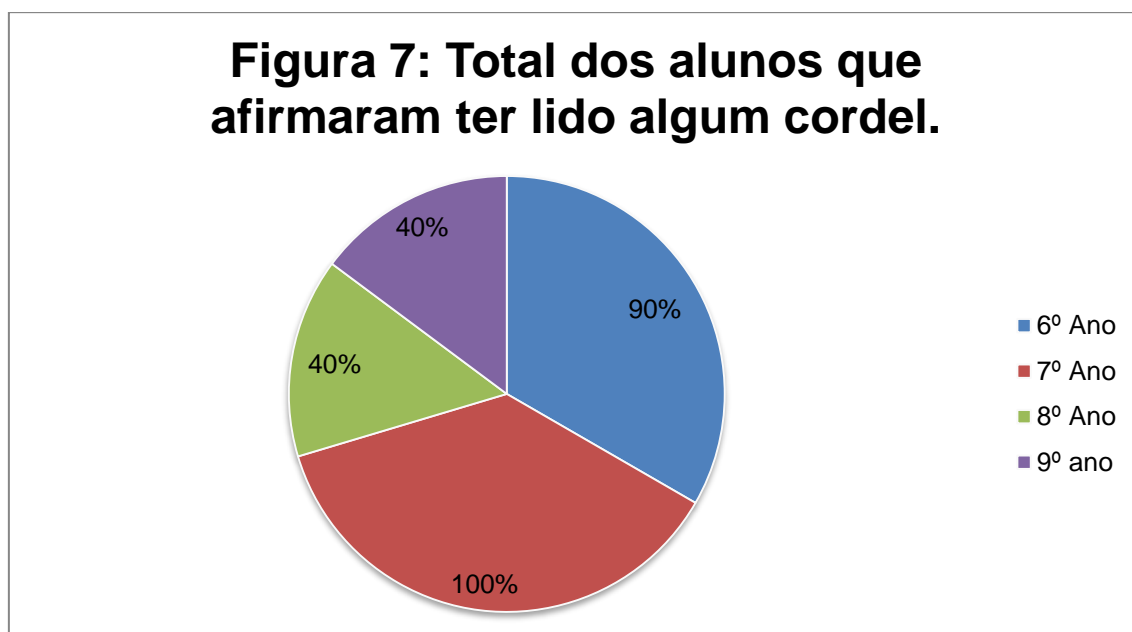
“a boneca de pano”; outros 02 (dois) informam que não lembram e 02 (dois) responderam “patativa do sertão”. Demonstrando que os estudantes não sabiam o que era o cordel, escrevendo nomes de histórias infantis; trocando o nome Patativa do Assaré por “patativa do sertão”; respondendo com vagueza e distanciamento do tema quando dizem não lembrar ou apenas “cordel na escola”.

No 7º Ano, 02 (dois alunos) responderam não lembrar, 01 (um) “o cordel do Barcelona”, 05 (cinco) responderam “ditados populares” e 02 (dois) “água mole em pedra dura tanto bate até que fura”. O 7º ano também demonstrou desconhecer o cordel e confundi-lo com ditados populares.

No 8º Ano, dos quatro alunos que marcaram a opção “sim”, três disseram não lembrar qual cordel leram; uma disse “Ariano Suassuna”; e um que marcou “não” escreveu “nenhum”, embora a questão só pedisse complementação, em caso afirmativo.

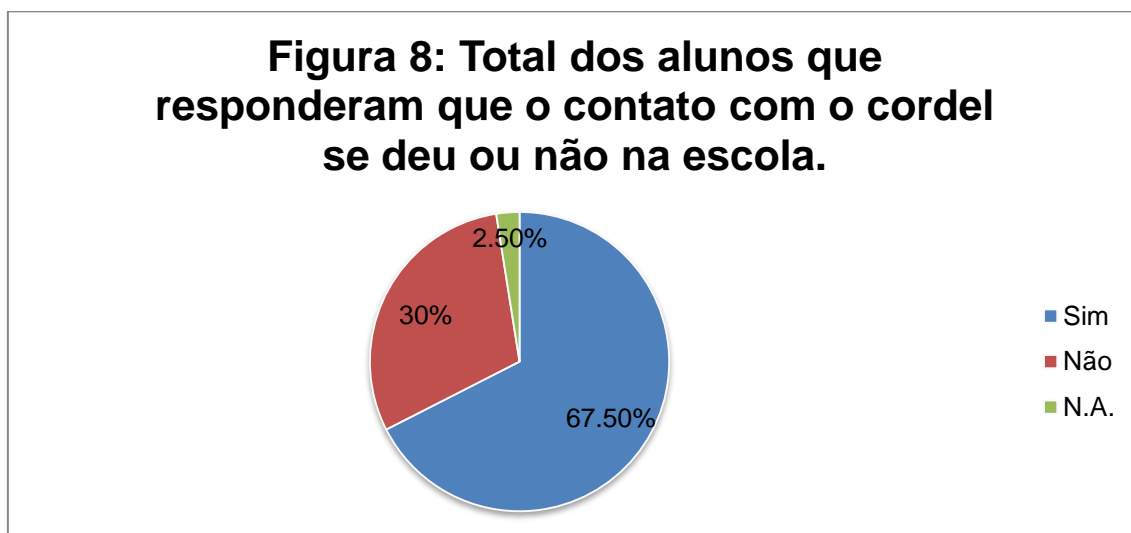
No 9º Ano, 02 (dois) alunos disseram não lembrar; uma respondeu “Ariano Suassuna”; 01 (um) deixou em branco. Uma aluna, mesmo respondendo “não”, que não era necessário complementar, escreveu “nunca li”.

Apresentamos a figura 7, distribuindo os percentuais dos alunos que já leram algum tipo de cordel, de acordo com os anos escolares:



Fonte: A autora, 2018.

A respeito da questão 04 (quatro), 67,50% dos alunos responderam que o contato com o cordel se deu na escola; 30% disseram que “não”, ao passo que 2,50% não responderam, fazendo uma rasura no 6º ano do “sim” para o “não”. Apontamos a figura 8 para melhor visualização desses dados levantados:



Fonte: A autora, 2018.

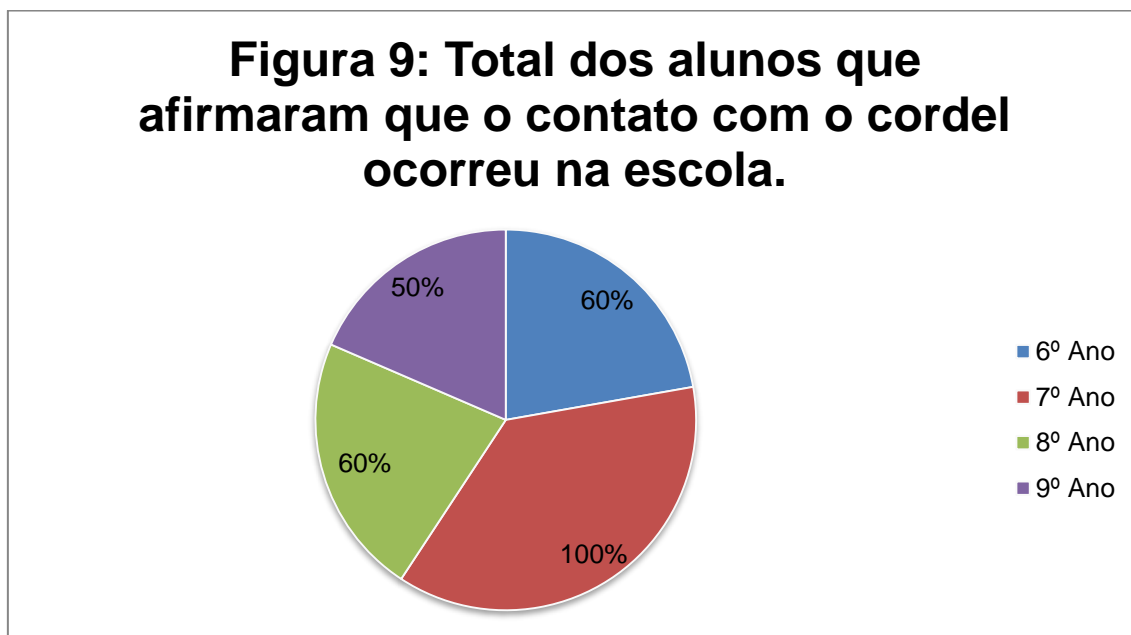
A questão pedia que, em caso negativo, os alunos escrevessem onde e por intermédio de quem se deu esse contato. O resultado foi o seguinte: 04 (quatro) alunos do 6º ano responderam apenas que se deu em suas casas, não informando através de quem.

Todos os alunos do 7º ano declararam que o contato que tiveram com o cordel ocorreu na escola. Mesmo assim, dois alunos acrescentaram: “o professor” e outro “não lembro”.

No 8º ano, 06 (seis) alunos disseram “sim”, 03 (três) responderam “não” e 01 (um) respondeu “nunca ter ouvido falar”. Dos três alunos que responderam “não”, 01 (uma) aluna escreveu “por meio do meu pai e no sítio”; outra respondeu “eu estava no ônibus, me interessei e comprei”; e outra escreveu “em casa, por mim mesmo”. Dois alunos que responderam “sim” demonstraram não ter entendido a complementação da pergunta sobre em caso negativo, onde e por meio de quem se deu o contato com o cordel, respondendo, respectivamente, “na escola” e “Professora”.

Do 9º ano, 05 (cinco) responderam “sim” e outros 05 (cinco), “não”. Uma disse “no ônibus com um garoto que estava vendendo”; uma segunda afirmou: “eu já ouvi falar na TV”; outra escreveu “de uma feira de artesanato na praia”; e outra “em casa com meu tio” (esta última, em seguida, afirmou: “na verdade nunca li”).

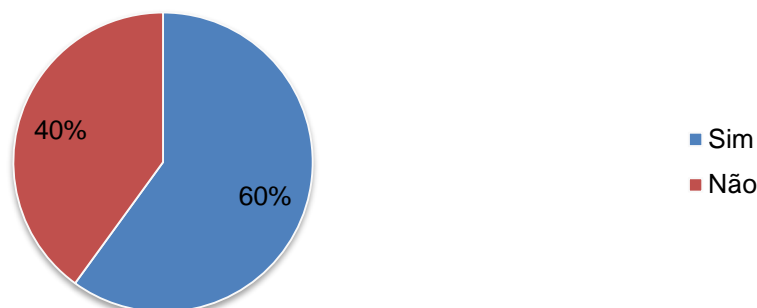
Complementando a quarta questão, expomos a figura 9, que traz os percentuais totais, de acordo com cada ano escolar aqui questionado:



Fonte: A autora, 2018.

Conforme demonstra a figura 10, a seguir, 60% dos alunos responderam, em relação à questão 05 (cinco), que, em sua escola, eles têm acesso à LC, e 40% responderam que “não”. Vejamos a figura 9:

**Figura 10: Total dos alunos que afirmaram ter acesso ou não à Literatura de Cordel em sua escola.**



Fonte: A autora, 2018.

Ainda sobre a questão 05 (cinco), 80% dos alunos do 6º ano optaram por “sim”, 20% responderam “não”. 05 (cinco) dos alunos que responderam “sim”, escreveram “na biblioteca”, 01 (um) respondeu “no livro”; outro, “na internet” e outro não respondeu.

No 7º ano, 100% dos alunos escreveram “sim”. Para as respostas afirmativas, foi questionado de que modo conheceram a LC: 01 (um) escreveu “pelas aulas de português”, 02 (dois) “na aula, na biblioteca” e 02 (dois) “na biblioteca”, 05 (cinco) não complementaram, deixando em branco.

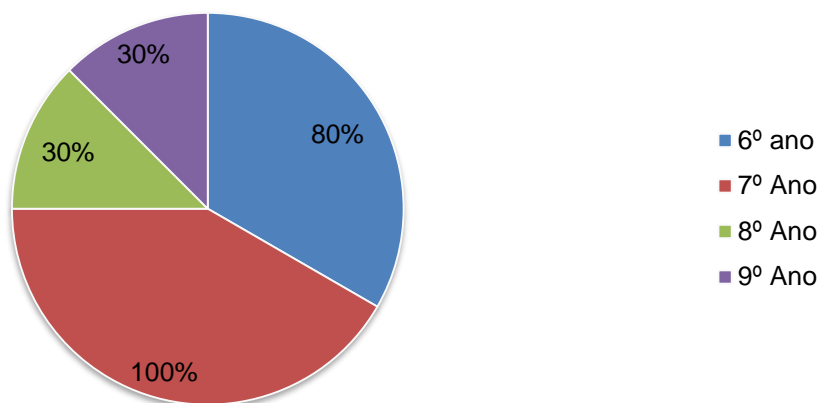
No tocante ao 8º ano, 30% dos alunos disseram “sim”, enquanto 70% responderam “não”. Desses 30%, uma aluna respondeu “biblioteca”; e 02 (dois) não responderam. Ainda um aluno, mesmo respondendo “não”, acrescentou: “nenhum”. Havendo uma rasura do “sim” para o “não”.

Dentre os alunos do 9º ano, 30% responderam “sim”, 70% responderam “não”. Um disse “na biblioteca às vezes”; “tem esse tipo de livro na biblioteca”; outro deixou em branco. Cumpre observar que, embora este tenha respondido “não”, complementou: “na biblioteca”, havendo uma rasura do “sim” para o “não”.

Confiramos a figura 11, a seguir, que demonstra, em percentuais, a distribuição dos dados por série escolar:



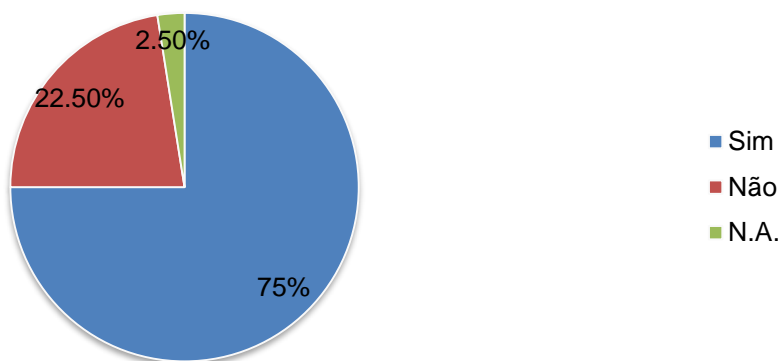
**Figura 11: Total dos alunos que afirmaram que têm acesso ao cordel em sua escola.**



Fonte: A autora, 2018.

A figura 12, a seguir, demonstra que 75% dos alunos escreveram que gostam da LC, enquanto 22,50% responderam “não” e 2,50%, nenhuma das alternativas. Observemos:

**Figura 12: Total dos alunos que disseram gostar ou não da Literatura de Cordel.**



Fonte: A autora, 2018.

Na questão 06, 80% dos alunos do 6º ano responderam afirmativamente, ao passo que 20% responderam negativamente. Dos que responderam “sim”: uma aluna respondeu “por ser interessante”; outro “por ser legal e educativo”; um disse “é bom para quem gosta de ler”; uma disse “ser legal”; outra escreveu “achar interessante e ser legal de ler”; duas escreveram “porque é bom”; um último “porque me espera”. Dentre os que responderam “não”: um deixou em branco; e o outro respondeu “porque não gosto”.

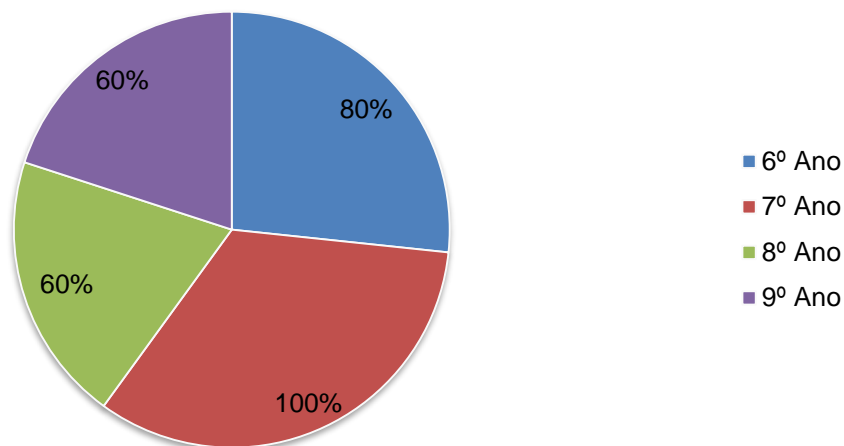
Em relação ao 7º ano, 100% dos alunos, mais uma vez, optaram por “sim”: 02 (dois) responderam “porque é legal de se ler”; 01 (um) “sim”; 01 (um) “está me ensinando”; 01 (um) “é divertido de ler”; 01 (um) “pelo jeito que é escrito”; 01 (um) “tem de vários tipos, engraçado, romântico, etc.”; 01 (um) “tem de todo tipo, romântico e etc.”; “sabe quando você gosta de rimas? Então, por isso”; 01 (um) “porque eu acho interessante quando rima as palavras”.

No que concerne ao 8º ano, 60% dos discentes responderam “sim”, 30% “não” e 10% deixaram em branco. Quando questionados por que, obtivemos o seguinte resultado: um respondeu “sei lá”; 02 (dois) deixaram em branco; 01 (um) respondeu “nunca ouvi falar”; uma disse “eu acho interessante aprender algo novo”; uma disse “pelo jeito que são os textos”; “porque mostra a realidade”; “por ser interessante”; “gosto mais ou menos”; “acho legal”.

Em relação ao 9º ano, 60% dos estudantes disseram “sim”, 40% disseram “não”. Quando questionados sobre a razão ou não do gosto por esse tipo de literatura, os alunos responderam: “porque a leitura é muito agradável e suave para se entender”; “porque tem histórias interessantes”; “porque acho uma coisa legal, nos ensina”; “porque eu acho massa”; porque acho atrativo”; “acho um pouco sem graça”; “é uma aprendizagem legal”; “na verdade eu nunca li um cordel”. Uma aluna não respondeu.

Observemos a figura 13, abaixo, que explicita tais informações:

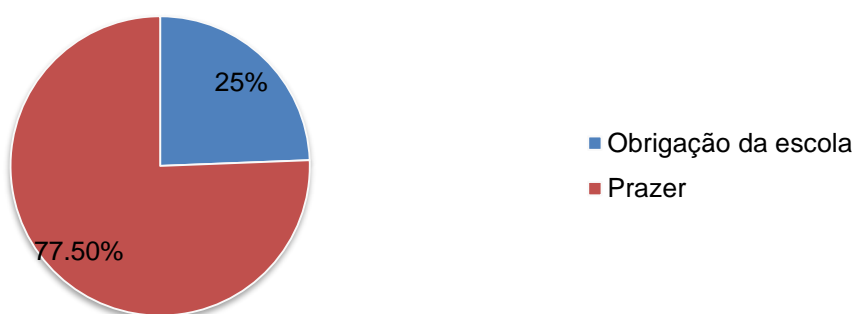
**Figura 13: Total dos alunos que afirmaram gostar do cordel.**



Fonte: A autora, 2018.

A questão 07 perguntava se os alunos tinham a LC como obrigação da escola ou prazer. Assim, de acordo com o gráfico abaixo, 77,50% dos alunos responderam “por prazer”, enquanto 25% responderam ser por “obrigação da escola”. Vejamos a figura 14, a seguir:

**Figura 14: Total dos alunos que responderam ter o cordel como obrigação da escola ou prazer.**



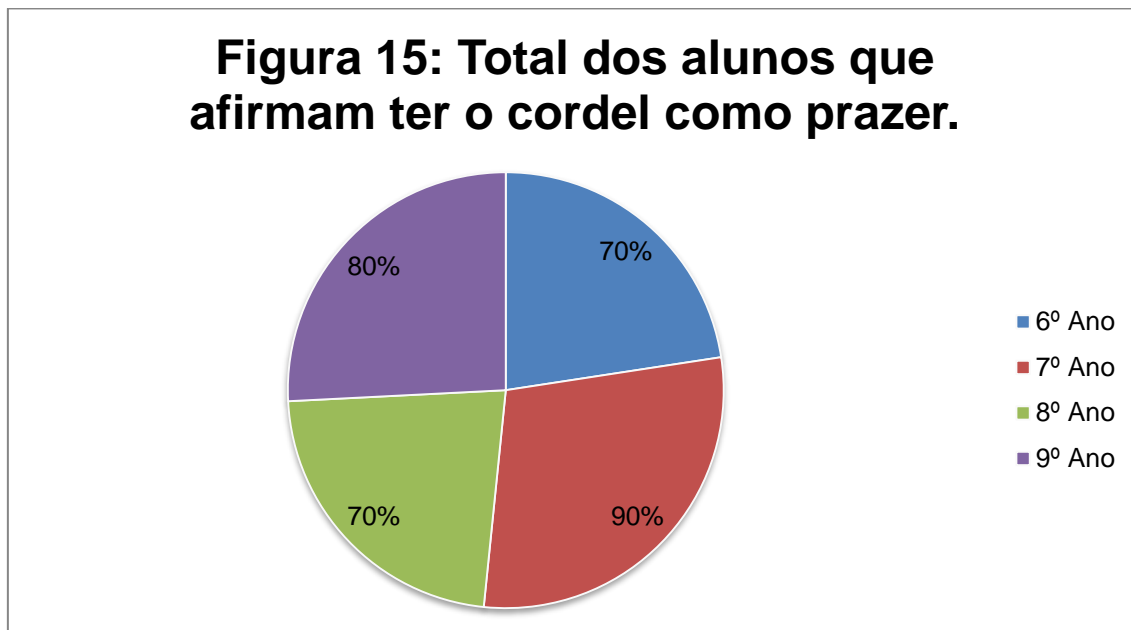
\*Uma aluna marcou ambas as alternativas.

Fonte: A autora, 2018.

Sobre a questão 07, no 6º ano, 30% responderam “obrigação da escola” e os 70% responderam “por prazer”. Quanto ao 7º ano, 90% dos alunos responderam “prazer”, e 10% “obrigação da escola”. No que tange ao 8º ano, 40% dos alunos responderam “obrigação da escola”, 70%, “prazer”. Uma aluna respondeu as duas

opções. Já no 9º ano, 20% responderam “obrigação da escola”, enquanto 80% responderam “prazer”.

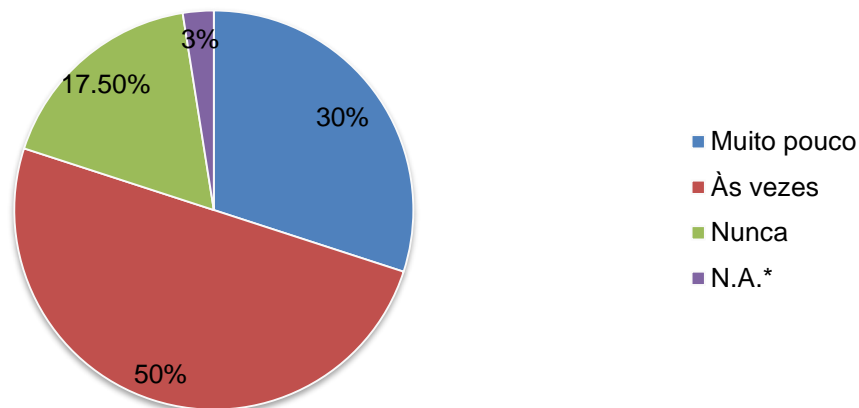
A seguir, a figura 15 expõe tais dados em percentuais, de acordo com cada ano escolar:



Fonte: A autora, 2018.

A última questão, a 08, perguntava aos alunos com qual frequência eles leem o cordel. Os resultados foram os seguintes: e 30% escreveram “muito pouco”; 50% “às vezes”; 17,50% “nunca” e 2,50% responderam nenhuma das alternativas, conforme a figura 16 expõe, abaixo:

**Figura 16: Total dos alunos que responderam ler o cordel muito pouco, às vezes ou nunca.**

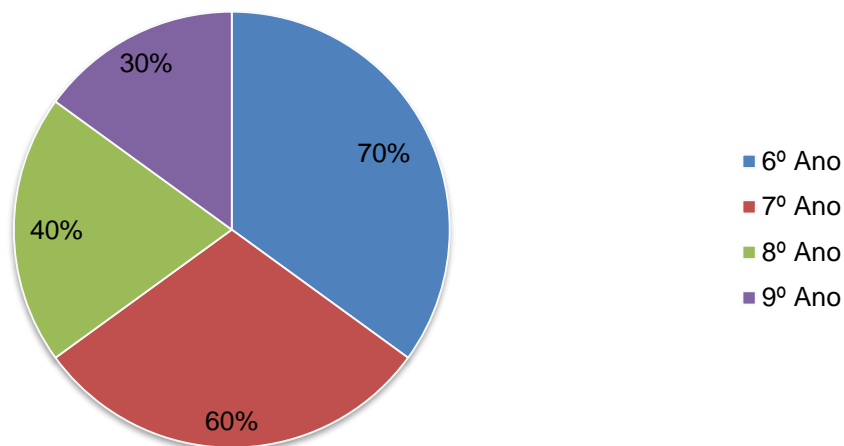


\*O valor é 2,50%, mas recurso arredonda para 3%.

Fonte: A autora, 2018.

No tocante à questão 08, os alunos do 6º ano demonstraram o seguinte resultado: 20% responderam “muito pouco”, 70% “às vezes”, 17,50% optaram por “nunca” e um aluno respondeu “muito”. Com relação ao 7º ano, 40% responderam “muito pouco”, 60%, “às vezes”, e nenhum “nunca”. No 8º ano, 30% “muito pouco”, 40%, “às vezes” e 30%, “nunca”. Quanto aos alunos do 9º ano, 30% responderam “muito pouco”; 30%, “às vezes”; 40%, “nunca”. A figura 17, em seguida, apresenta tais valores em percentuais, de acordo com cada ano escolar:

**Figura 17: Total dos alunos que afirmam ler o cordel às vezes.**



Fonte: A autora, 2018.

A partir dos dados obtidos é possível identificar respostas positivas com relação à presença da LC em sala de aula e o conhecimento dos alunos a seu respeito. Quando analisamos as respostas dos alunos, percebemos que muitos responderam o que parecia ser aceitável ou esperado na pesquisa ou estavam equivocados, pois o 6º e o 7º anos responderam como se ditados populares fossem cordéis. Já o 8º e 9º anos escreveram não lembrar o nome, o que demonstra desconhecimento total desse tipo de literatura. Desse modo, todas as outras respostas do 6º e 7º anos não servem para o cordel porque foram pensadas para os ditados populares. Por outro lado, ressaltamos que, mesmo os alunos demonstrando não conhecer o cordel, a maioria respondeu que tem o cordel como prazer e o lê, às vezes.

Esse questionário nos fez perceber como a LC está distante da realidade escolar dos sujeitos da pesquisa, tendo em vista que um número muito reduzido deles demonstrou conhecer, de fato, a literatura de cordel. Tal fato aponta para a necessidade de esse tipo de literatura popular fazer parte dos currículos do ensino e aprendizagem de língua portuguesa, no nível fundamental, de todas as escolas públicas do nosso Estado, atuando, de forma efetiva, nas práticas de leitura e escrita dos alunos do 6º ao 9º anos.

## **6 Considerações finais**

Nosso objetivo com este trabalho é fazer com que nós, educadores, reflitamos sobre o ensino da literatura, que não pode ser visto apenas sob o aspecto lúdico, sem significados maiores, pretendemos também mostrar que a literatura de cordel apresenta uma riqueza cultural enorme e, como tal, deve ser instrumento de ensino/aprendizagem de língua portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental.

A pesquisa nos possibilitou constatar que os alunos, em sua grande maioria, não conhecem a LC. muitos em suas respostas demonstraram estar respondendo por imitação da resposta do colega, respondendo o que parecia “correto” e não lembraram os títulos ou confundiram o cordel com ditados populares e histórias infantis.

Defendemos a LC no ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental porque é leve, descontraída, é uma leitura prazerosa, agradável, criativa, envolve musicalidade, comicidade, é de fácil entendimento e cativa pela identificação com situações corriqueiras; além de ser identidade cultural, preservação de tradições. É uma literatura de linguagem diferente das que predominam no mundo letrado, mas não menos importante.

## Referências

ACADEMIA BRASILEIRA DE LITERATURA DE CORDEL. *História da ABLC*. Disponível em: <<http://www.ablc.com.br/a-ablc/historia/>>. Acesso em 28 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Métricas. Disponível em: <<http://www.ablc.com.br/o-cordel/metricas-2/>>. Acesso em 06 out. 2018.

AMORIM, Maria Alice. *Literatura de cordel recebe título de Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro*. Entrevista concedida ao site G1. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pe/peernambuco/noticia/2018/09/19/literatura-de-cordel-recebe-titulo-de-patrimonio-cultural-imaterial-brasileiro.ghtml>>. Acesso em 21 set. 2018.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Parecer Nº: CNE/CEB 04/98. *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 de janeiro de 1998b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB0498.pdf>>. PDF. Acesso em: 05 set. 2018.

\_\_\_\_\_. *Constituição Federal do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 05 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 06 set. 2018.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 05 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. PDF. Acesso em: 06 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, DF, 1997. MEC/SEF. Disponível em: <



<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. PDF. Acesso em: 05 set. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, DF, 1998a. MEC/SEF. Disponível em: <  
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. PDF. Acesso em: 06 set. 2018.

CARDOSO, Leon. *Literatura popular: da historiografia literária ao ensino em escolas na roça*. Bahia: Clube de autores, 2011.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

FEEREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio*. O minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

HAURÉLIO, Marco. *Breve História da Literatura de Cordel*. São Paulo: Claridade, 2010.

\_\_\_\_\_. *Literatura de cordel: do sertão à sala de aula*. São Paulo: Paulus, 2013.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: ontem, hoje, amanhã*. São Paulo: Unesp digital, 2018.

PARAÍBA CRIATIVA. *Academia de cordel do vale da Paraíba*. Disponível em: <  
<http://www.paraibacriativa.com.br/artista/academia-de-cordel-do-vale-do-paraiba/>>.  
 Acesso em 28 set. 2018.

POUND, Ezra. *ABC da literatura*. Organização e apresentação da edição brasileira de Augusto de Campos. Tradução de Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2006. Tradução de: ABC of reading. ISBN.

REDAÇÃO E AS LETRAS. *O que são obras canônicas?* 2016. Disponível em:  
 <<https://redacaoeasletras.wordpress.com/2016/04/16/o-que-sao-obras-canonicas/>>.  
 Acesso em: 21 set. 2018.

ROCHA, Maria Iêda Justino da; OLIVEIRA, Rayane Maria da Silva. *Literatura de cordel: um gênero poético*. Pernambuco, 2014. Disponível em: <

[http://www.academia.edu/24398529/Literatura de cordel um g%C3%AAnero po%C3%A9tico](http://www.academia.edu/24398529/Literatura_de_cordel_um_g%C3%AAnero_po%C3%A9tico)>. Acesso em: 17 set. 2018.

SOARES, Flaviana Leite. *Literatura de cordel: um caminho para o letramento literário na escola*. Pernambuco, 2013. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/Modalidade\\_1datahora\\_25\\_05\\_2014\\_09\\_17\\_02\\_idinscrito\\_447\\_200bf55f5bd67a012604507d2e9bf136.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/Modalidade_1datahora_25_05_2014_09_17_02_idinscrito_447_200bf55f5bd67a012604507d2e9bf136.pdf)>. PDF. Acesso em 21 set. 2018.

SÓ LITERATURA. *O que é Literatura?* Disponível em: <<http://soliteratura.com.br/introducao/>>. Acesso em: 17 set. 2018.

TAVARES, Bráulio. *Contando histórias em versos: poesia e romanceiro popular no Brasil*. São Paulo: 34, 2005.

## Apêndice

### APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM SOBRE A LC AOS ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS

#### Questionário

Escola: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Série/Ano: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

1. Você tem aulas de Literatura?

Sim ( ) Não ( )

2. Você já ouviu falar em Literatura de Cordel?

Sim ( ) Não ( )

3. Você já leu algum Cordel?

Sim ( ) Não ( )

Em caso afirmativo, qual? \_\_\_\_\_

4. O contato que você teve com o Cordel ocorreu na escola?

Sim ( ) Não ( )

Em caso negativo, onde e por meio de quem se deu esse contato?

5. Em sua escola você tem acesso à Literatura de Cordel?

Sim ( ) Não ( )

Em caso afirmativo, de que modo? \_\_\_\_\_

6. Você gosta da Literatura de Cordel?

Sim ( ) Não ( )

Por quê? \_\_\_\_\_

7. Você tem o Cordel como:

Obrigação da escola ( ) Prazer ( )

8. Com qual frequência você lê Cordel?

Muito pouco ( ) Às vezes ( ) Nunca ( )

Obrigada pela atenção e participação!

## Anexo

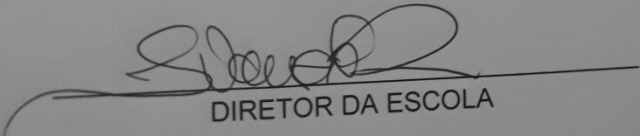
### ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS

**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Eu, IVANIDE ROSS DA SILVA TAV,  
autorizo o uso do nome da *Escola Estadual de Ensino Fundamental e  
Médio Paulo Freire*, localizada no bairro João Paulo II – João Pessoa,  
PB, para a coleta de dados, visando à construção do Trabalho de  
Conclusão de Curso (TCC), com fins acadêmicos, para o Curso de  
Licenciatura Plena em Letras (Língua Portuguesa) da Universidade  
Federal da Paraíba.

João Pessoa, 18 de setembro de 2018.

  
DIRETOR DA ESCOLA